

Új eszköz a nyelvtanításban: a számítógépes csevegés (chat)

Miért és hogyan csevegjenek diákjaink a nyelvórán?

Írásom az elmúlt évtizedben népszerűvé vált, számítógép által közvetített kommunikációs eszköz, a csevegés által nyújtott lehetőségeket vizsgálja a középiskolai nyelvórán. A szerző egy iskolaéven át folytatott kutatást egy angolt tanuló gimnáziumi csoportban.

A diákok heti rendszerességgel végeztek csevegő feladatokat párokban. A vizsgálat fókuszában az új eszköz hatása állt a nyelvtanulók nyelvi fejlődésére, nyelvtanulási szokásaira, motivációjára és a csevegés közbeni nyelvhasználatára. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a csevegés pozitívan befolyásolta a résztvevők nyelvtanulását, az eredményesség érdekében azonban néhány „arany szabályt” mindenképpen érdemes betartani.

Nyelvoktatás és számítógép

Az elmúlt évtizedben igen jelentős szerepet kapott életünkben a számítógép. A különböző számítógéppel végzett tevékenységek, mint a szövegszerkesztés, az internetezés, vagy az e-mail megjelentek a munkahelyeken, az iskolákban és az emberek otthonában egyaránt. A nyelvoktatásban is született egy új irányzat, a számítógéppel segített nyelvtanulás, melyet az angol nyelvű szakirodalom computer-assisted language learningnek (CALL) nevez. (Chapelle, 2000) A terület magába foglalja a számítógépes nyelvoktató szoftverek használatát, illetve a számítógép által közvetített kommunikáció különböző formáit: az e-mailt, az internetes fórumokat és a számítógépes csevegést.

A számítógépes csevegésről röviden

A csevegés írásban folytatott párbeszéd, így interaktivitást és gyors reakciókat követel meg a résztvevőktől. Mivel azonban az üzeneteket a résztvevők nem kimondják, hanem gépelik a számítógép billentyűin, a diskurzus tempója lassabb, mint a szóbeli kommunikáció esetében. Az elhangzott megnyilvánulások helyett a csevegők üzenetei a közös képernyőn jelennek meg, és bármikor újra olvashatóak a párbeszéd folyamán.

A kommunikáció ezen formája igen népszerű a középiskolás korúak körében. Különböző interneten található programok segítségével, mint például az IRC, az ICQ vagy az MSN számítógépes csevegést tudnak folytatni barátaikkal és ismeretlenekkel egyaránt. Az előbbi két program használata egy intézmény belső hálózata (intranet) segítségével is lehetséges. A jelen tanulmány során az IRC (Internet Relay Chat) csevegő programot használtam.

A csevegésben résztvevők számítógépük képernyőjén két mezőt láthatnak. Az alsó mezőbe gépelhetik üzenetüket, és a 'küld' vagy 'mehet' gombra kattintva elküldhetik azt csevegő-partnerüknek. Az üzenetek a képernyő felső, közös mezőjében jelennek meg minden résztvevő számítógépén.

Hogyan fejlesztik a párbeszédet a nyelvtudást?

A jelen kutatás a nyelvtanulás folyamatát a párbeszédben résztvevők közti interakció szempontjából vizsgálja. A nyelvtanuló számára kulcsfontosságú, hogy az idegen nyelven

megfelelő mennyiségű és nehézségű bevitt (input) kapjon, és lehetősége legyen a nyelv gyakorlására is, beszélt és írott formában (output). Idegen nyelven folytatott párbeszéd során a nyelvtanuló kerülhet olyan helyzetbe, hogy nem érti, amit partnere mond, vagy partnere nem érti őt. Az ilyen helyzetek, ahol a nyelvtanuló arra kényszerül, hogy módosítsa üzenetét, vagy partnerének üzenetét próbálja megérteni, nagyon hatékonyak lehetnek a nyelvtanuló fejlődése szempontjából, mivel tudatosítják, hogy mely pontokon hiányos még a tudása. Az interakció során történő módosítás-javítás jelensége (negotiation of meaning), és a kérdés, hogy a nyelvtanuló mely helyzetekben kényszerül a leggyakrabban módosításra, nagy figyelmet kapott az idegen nyelvek tanulásának és tanításának szakirodalmában. (Swain, 1985; Long, 1983; Varonis és Gass, 1985; Pica, Kanagy és Falodun, 1993; Gass, 1997) A kutatások tanulsága szerint a nyelvtanulókból álló párok, mivel nyelvtudásuk hasonlóan hiányos, egymással gyakorolva gyakran kerülnek olyan helyzetbe, hogy módosítani kell üzenetüket. Anyanyelvűekkel kommunikálva a nyelvtanuló és az anyanyelvű közti státuszbeli különbség miatt a nyelvtanuló gyakran gátlásokkal küzd, és inkább nem próbál módosítani. (Varonis és Gass, 1985) A tanulási lehetőségek függnek még a párbeszéd, illetve nyelvórán a feladat típusától. A zárt végű, egy lehetséges megoldás vagy cél elérésére irányuló feladatok a kutatások eredménye szerint több alkalmat adnak a módosításra, mint a nyílt végű, kötetlen párbeszéde. (Pica, Kanagy és Falodun, 1993; Doughty és Pica, 1986)

Mivel a csevegés a szóbeli párbeszédhez hasonlóan interaktív, a csevegő nyelvtanuló értelmezi a bevitt, és válaszol arra a célnyelven, így gyakran kerülhet olyan helyzetbe, hogy módosítania kell az üzenetét az érthetőség érdekében. Így a csevegés során fejlődhet a nyelvtudása. Az interakcióban rejlő fejlődési lehetőség azonban csak egy a számítógépes csevegés előnyei közül.

Mit mond a nyelvtanítás szakirodalma a csevegésről?

A csevegéssel foglalkozó szakirodalom az eszköz nyelvtanulásban való alkalmazásának a következő értékeit emeli még ki:

- Mivel a számítógépes csevegés autentikus, a mindennapi életben is használt módja a kommunikációnak, a nyelvtanulásba való bevonása motiválóan hat a nyelvtanulóra, különösen a fiatalabb generáció esetében. (Beauvois, 1992; Poullisse, 2002; Toorenaar, 2002)
- Az idegen nyelven való csevegés során a nyelvtanuló sokat és változatosan használhatja, gyakorolhatja a célnyelvet. (Beauvois, 1992; Negretti, 1999)
- A csevegő párbeszéd folyamán a nyelvtanulónak lehetősége van saját és partnere üzeneteinek módosítására és elemzésére, ami fejleszti nyelvtudását. (Kern, 1995; Pellettieri, 2000)
- A csevegő párbeszéd folyamán a nyelvtanuló saját tempójában használhatja a célnyelvet, és több ideje van saját üzenetei megfogalmazására és a kapott üzenetek értelmezésére, mint egy beszélgetés folyamán. (Pellettieri, 2000; Poullisse, 2002)
- Mivel a számítógépes csevegés során a nyelvtanuló nem látja és hallja partnereit, a vizuális és auditív jelek hiányának kompenzálása érdekében pontosabban kell megfogalmaznia üzenetét a célnyelven. (Toorenaar, 2002)
- A csevegés során nem jut szerephez a kiejtés, így a kiejtésük miatt szorongó és a nyelvórán inkább hallgató nyelvtanulók is esélyt kapnak a gyakorlásra. (Poullisse, 2002)
- A páros és kiscsoportos csevegések során egyenlőbb a diákok részvétele a beszélgetésben, mint a szóban végzett feladatok esetében. (Warschauer, 1996)
- A csevegő párbeszédek szövegét el lehet menteni a számítógépen, és később a tanuló és a nyelvtanár átnézhetik és javíthatják a beszélgetést. (Lee, 2002; Toorenaar, 2002)
- Mivel a csevegésben több ideje van a nyelvtanulónak, hogy megfogalmazza üzenetét, mint a beszédben, a csevegésben használt nyelv komplexebb, változatosabb, mint a szóbeli nyelvhasználat. (Warschauer, 1996)

Tekintve, hogy Magyarországon igen kevés empirikus tanulmány jelent meg a számítógép nyelvórai alkalmazásáról (tudomásom szerint eddig csak Blasszauer (2000) kutatása az e-mail használatáról, és Bujdosó (2001) cikke a csevegésről), kutatásom célja a számítógépes csevegés nyelvórai alkalmazhatóságának feltárása volt.

A kutatás célja

A kutatás a következő kérdésekre keresett választ:

- Hogyan illeszthetők a csevegő-feladatok a középiskolai nyelvórákba?
- Hogyan befolyásolja a csevegő-feladatok bevonása az angolórákba a résztvevők angol nyelvtudását és a tanulási stratégia használatát?
- Hogyan befolyásolja a rendszeres nyelvórai csevegés a résztvevők angoltanulás iránti motivációját és a csevegő-feladatok iránti attitűdjét?
- Milyen hatással van a rendszeres csevegés a résztvevők nyelvhasználatára a csevegő-párbeszédekben?

A kutatás módszertana

A kutatás egy középiskolás angol csoport esetét tanulmányozza. Az esettanulmány célja, hogy egy középiskolás csoport nyelvtanulási folyamatait mutassa be egy iskolai tanév időkezein belül. A kutatás módszertana kombinálta a kvalitatív és kvantitatív módszereket (combined methodology, *Creswell*, 1994). A kombinált módszertan előnye, hogy a kutatási probléma több aspektusát fel lehet tární vele, és a vizsgált jelenségre jellemző folyamatok kvalitatív leírása és a kvantitatív eredmények kiegészítik egymást. A kvalitatív módszereket a heurisztikus, feltáró megközelítés jellemzi, és jól alkalmazhatók még alig feltárt területeken, mint amilyen a csevegés alkalmazása a középiskolai nyelvórán a magyar kontextusban. A csevegés-órák és a tanulók motivációjának változásait a tanév során kvalitatív módszerekkel, órai megfigyeléssel, nyelvtanári naplóval és interjúk segítségével vizsgálta a kutatás.

1. táblázat. A kutatási kérdések, a gyűjtött adatok és a feldolgozás típusa

Kutatási kérdés	Gyűjtött adatok	Analízis
1. Hogyan illeszthető a csevegő-feladat a középiskolai nyelvórákba?	kérdőív a nyelvtanuló háttéréről	kvalitatív analízis
	a csevegő-párbeszédek szövege	kvalitatív analízis
	nyelvtanári napló	kvalitatív analízis
	évközbéli interjúk a résztvevőkkel	kvalitatív analízis
2. Hogyan befolyásolja a csevegő-feladatok bevonása a résztvevők angol nyelvtudását és tanulási stratégia használatát?	angol nyelvi 'proficiency' teszt (elő- és utóteszt)	kvantitatív analízis
	nyelvtanulási stratégia kérdőív (elő- és utóteszt)	kvantitatív analízis
3. Hogyan befolyásolják a csevegő-ciklusok a résztvevők angoltanulás iránti motivációját és a csevegő-feladatok iránti attitűdjét?	– beavatkozás előtt: kérdőív a nyelvtanuló háttéréről – beavatkozás közben: nyelvtanári napló, a csevegő-párbeszédek szövege – beavatkozás után: évvégi értékelő interjú	kvalitatív analízis
	kérdőív a csevegő-feladatok iránti attitűdökről	kvantitatív analízis
4. Milyen hatással van a rendszeres csevegés a résztvevők nyelvhasználatára?	a csevegő-párbeszédek szövege	kvantitatív analízis

A kvantitatív módszerek alkalmazásakor a kutató előre meghatározza, hogy milyen eszközöket (teszteket, kérdőívet) fog alkalmazni a vizsgált változók mérésekor, és az eredmények alapján von le következtetéseket a változásokról. A résztvevők angol nyelvtudását, tanulási stratégiáit, a csevegő-feladatok iránti attitűdjét és a csevegők nyelvhasználatában történt változásokat kvantitatív módszerekkel vizsgálta a tanulmány. Az 1. táblázat bemutatja a kutatási kérdések megválaszolásához gyűjtött adatokat és azok feldolgozásának módját.

Résztvevők és lebonyolítás

A tanulmányban részt vevő „csevegő csoport” nyolc tanulóból állt, hat fiúból és két lányból, koruk 17 év volt, és egy budai hatosztályos gimnázium 5. évfolyamára jártak a tanulmány idején. A csoport angol nyelvtudása a tanulmány kezdetekor B1-es szintű volt az európai referenciakeretben. (*Közös Európai Referenciakeret*, 2002) A jelen tanulmány szerzője a tanulmány évében angolra tanította a csoportot heti 5 órában. Ebből hetente egy dupla (90 perces) órát töltöttünk csevegő feladatokkal, a gimnázium számítógéptermben. A tanév során 23 alkalommal volt csevegő-óra. A diákok az esetek nagy részében egymással, párokban csevegtek, illetve néhány alkalommal hármias csoportokban. A feladatok befejezése után a diákok floppy lemezekre mentették a párbeszédek. Ezeket óra után ki nyomtattam, elolvastam és kommentáltam. A diákok a következő órán visszakapták és kijavították a szövegeket. Minden hónapban jeggyel értékeltem a tanulók addigi munkáját.

A feladatok

A tanév során több típusú feladat kipróbálására is lehetőség nyílt. A feladatok egy része zárt végű volt, és a diákoknak az egyetlen lehetséges megoldáshoz kellett eljutniuk. Ilyen volt például a keresztrejtvény, aminek függőleges szavait az egyik, vízszintes megoldásait pedig a másik csevegő kapta meg, és egymásnak küldött definíciók segítségével töltötték ki a hiányzó részeket. Ezt a feladatot csevegve megoldva az egyik páros (T1 és T2) a következő szövegrészletet produkálta. A szövegrészleteket eredeti formában, az esetleges hibákkal együtt idézem. A szöveg melletti oszlopban olvasható a párbeszéd fordítása.

Az esettanulmány célja, hogy egy középiskolás csoport nyelvtanulási folyamatait mutassa be egy iskolai tanév időkeretein belül. A kutatás módszertana kombinálta a kvalitatív és kvantitatív módszereket. A kombinált módszertan előnye, hogy a kutatási probléma több aspektusát fel lehet tárni vele, és a vizsgált jelenségre jellemző folyamatok kvalitatív leírása és a kvantitatív eredmények kiegészítik egymást.

1. Szövegrészlet

[T1] 12 down: white powder, which is bread made of
<T2> um...i dont understand...
[T1] what is the main content of bread?
<T2> flower
<T2> ?[T1] you pronounce it the same way, but the spelling...
<T2> flour...i really dont know how to spell this
[T1] yes, thats it

Magyar fordítás

[12 függőleges: fehér por, amiből a kenyér van]
[hm...nem értem...]
[mi a kenyér fő tartalma?]
[virág]
[ugyanígy ejtet ki, de a helyesírás...]
[liszt...tényleg nem tudom, hogy kell ezt írni]
[igen, ez az]

A kitalálandó szó az angol flour (liszt) volt, amit T1 körülírt, T2 pedig, kisebb nehézségek megoldása után (angolul azonos a virág (flower) és liszt (flour) szavak kiejtése), kitalált. A csevegésről szóló szakirodalom elsősorban az ilyen típusú feladatok hasznos-

ságát hangsúlyozta, mivel ezekben a nyelvtanulók gyakran kényszerülnek mondanivalójuk módosítására, javítására. (Pellettieri, 2000; Blake, 2000)

A feladatok közt voltak nyílt végűek is, ahol nagyobb szerephez jutott a diákok kreativitása, például szerepjátékok vagy az órán vett szövegek témájában interjúk készítése egymással. A következő szövegrészlet egy szerepjátékból való, amelyben a két csevegő nyomozót játszott, és feladatuk egy veszélyes bűnöző, Lord Lucan elfogásának megszervezése volt.

2. Szövegrészlet

[T3] What are the plans? Or just one plan!
I'm so nervous now! ARGHHHHHHH
<T4> I don't have a plan now, we must think of one.
<T4> So, what I know, that he was in a pub last Tuesday
<T4> He was looked like a simple civilian
[T3] What was he doing?
<T4> Then somebody recognized him, and he escaped, begfore, so I couldn't catch him

Magyar fordítás

[Mik a terveid? Olyan ideges vagyok!
ARGHHHHHHH]
[Most nincs tervem, ki kell találnunk egyet.]
[Tehát, azt tudom, hogy egy kocsmában volt múlt kedden.]
[Úgy nézett ki, mint egy egyszerű civil.]
[Mit csinált éppen?]
[Aztán valaki felismerte, és elmenekült, így nem tudtam elkapni.]

A szerepjátékok szövege, mint a példa is mutatja, nyelvileg összetettebb, és a megnyilatkozások hosszabbak, mint a zárt végű feladat esetében.

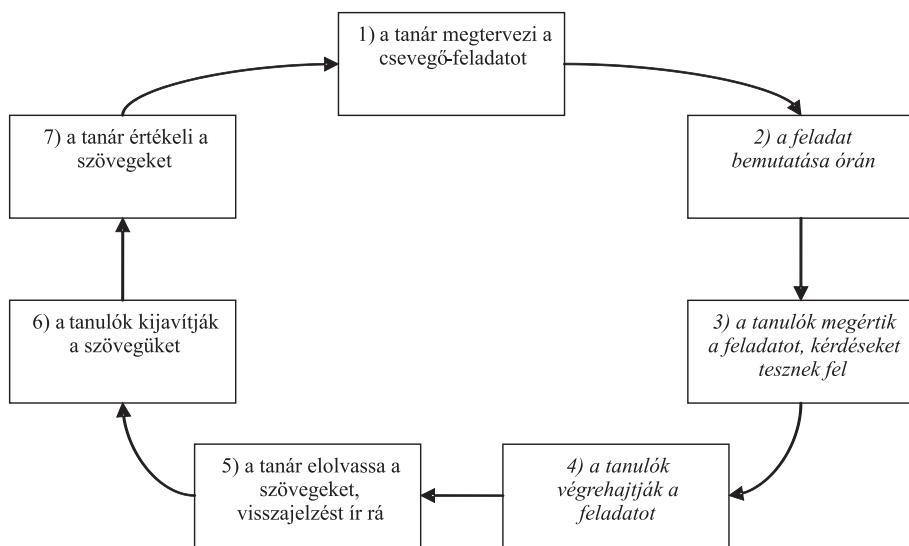
A tanév során elvégzett 23 csevegő feladatot nem határoztam meg előre. A feladatok kiválasztásában, illetve kigondolásában nagyban befolyásoltak a szakirodalomban javasolt csevegő feladatok, a hagyományos, nem csevegő órákon vett anyagok (az órákon a *Language in Use* című tankönyvet használtuk, *Doff és Jones*, 1995, 1997), a résztvevők visszajelzései az előző csevegő-feladatokról, és a résztvevők ötletei a következő csevegő-órákra.

A kutatás eredményei

A kutatás négy területen vizsgálta a nyelvórai csevegés hatását a résztvevők nyelvtanulására. Az első terület a csevegés beépítése volt a nyelvórákba, amely a tanév során szerzett tapasztalatok szerint hét lépésben valósítható meg. A második terület a csevegésnek a résztvevők nyelvtudására és tanulási stratégiáira gyakorolt hatása volt. Ezen a területen arra utalnak az eredmények, hogy a csevegő-feladatok hasznossága nem marad el a hagyományos nyelvórai tevékenységeké mögött. A harmadik vizsgált terület a rendszeresen csevegő nyelvtanulók motivációja és a nyelvórai csevegés iránti attitűdje volt. Az eredmények azt mutatták, hogy a résztvevők a csevegés lépéseinek megértése és begyakorlása után nyelvtudásuk fejlesztésére tudták használni a csevegést, és szívesen végezték a feladatokat. A csevegést csak néhány alkalommal kipróbáló diákok, bár többségük élvezetesen találta a tevékenységet, mint nyelvtanulási tevékenységet nem találta azt különösebben hasznosnak. A negyedik terület a résztvevők nyelvhasználata volt a csevegő-párbeszédekben, melyet a szövegekben található, a kommunikáció 'támogatására' irányuló megnyilvánulások elemzésével vizsgáltam. Az eredmények azt mutatják, hogy minél nagyobb gyakorlatot szereznek a csevegők a médium használatában és a feladatok közös megoldásában, annál kevesebb szükség van a támogató és jelentést tisztázó megnyilvánulásokra. A következő négy alfejezet a négy terület vizsgálatát és eredményeit írja le részletesen.

A csevegő-feladatok bevonása a nyelvórába

Az 1. ábra a csevegő-feladat angolórai alkalmazásának lépéseit ábrázolja. A feladat megtervezése, végrehajtása, a párbeszéd szövegének javítása és értékelése után a tanár az előző lépések tanulságait felhasználva újabb feladatot tervez. A csevegő-ciklus hét lépésével a nyelvórai csevegés eredménye áttekinthetővé vált a nyelvtanulók és a nyelvtanár számára egyaránt. A ciklus 23 alkalommal ismétlődött a tanév folyamán.



1. ábra. A csevegő ciklus hét lépése (a dőlt betűvel írt lépések a nyelvórán történnek)

Az ismétlődő ciklusokban a résztvevők és saját megfigyeléseim alapján folyamatosan változtattam a cikluson, hogy a feladatok minél inkább segíteni tudják a résztvevők nyelvtanulását. A csevegés nyelvórai alkalmazásának négy aspektusa bizonyult döntő jelentőségűnek: a csevegő feladat, a csevegő-párok vagy kis csoportok összetétele, a technikai feltételek és a tantermi környezet.

A csevegő-feladatokból levonható fő tanulság, hogy bár a szakirodalom az egy bizonyos cél elérésére irányuló feladatokat tartja a leghasznosabbnak a nyelvi fejlődés szempontjából, a csoport számára mégis a nyitottabb, kreativitást igénylő feladatok bizonyultak hasznosnak, amelyekben a tanuló saját ötletei, mondanivalója kapott szerepet. A diákok véleményének figyelembe vétele a csevegő-feladatok kiválasztásában pozitívan befolyásolta az órai munkát. A csevegő-párok összetétele szempontjából szintén döntő jelentőségű volt a résztvevők visszajelzése. Míg a szakirodalom (Warschauer, 1996; Toorenhaar, 2002) a nyelvi szint és a számítógépes kommunikációban való jártasság figyelembe vételét javasolja a párok beosztásakor, a vizsgált csoport esetében a tanulók közti szimpátia játszott a döntő szerepet. Két azonosan biztos nyelvtudású és számítógépet ügyesen kezelő diák közti rivalizálás például elterelhette a csevegők figyelmét a feladatról. Példa erre az egyik résztvevő által az évvégi interjúban elmesélt eset:

„Kutató: Milyen szerinted az ideális chat partner?

Tanuló: Ideális chat partner? Hát a Bennel kapcsoltnban, vele csináltam kétszer vagy háromszor is chatet. Vele egyetlen baj van. Nagyon jó a szókinccse, nagyon jól beszél angolul, az angoltudása magasan fölöttünk áll, viszont néha, néha olyan a személyiség, amit választ, az egy ilyen pór, alantos és agresszív, ezek után a chatben is agresszív, és körülbelül 8–9–10 mondat után kapásból elkezdünk durvulni, és elkezdjük az angol káromkodási fajtákat szóról-szóra kielemezni, és ez a Ben miatt van. És nem tudtam ellene mit csinálni.”

A technikai feltételek esetében egyértelműen megmutatkozott, hogy a csevegéshez használt szoftver ismerete és a résztvevők jártassága a számítógép kezelésében jelentősen fejlődik a rendszeres csevegés eredményeképpen, és ez a fejlődés hozzájárul a csevegő-ciklusok sikeréhez. Fontos, hogy a tanár jártas legyen a használt program kezelésében, a technikai problémák megoldásában, a csevegők órákon azonban a diákok techni-

kai problémáikat elsősorban egymás segítségével oldották meg. A optimális tantermi környezet biztosítása szintén fontos volt a csevegő órák folyamán, hiszen a feladatokat a résztvevők partnereikkel egy teremben oldották meg, a csevegésen kívül azonban egyéb csatorna használata nem volt megengedett. Így az adott órán együtt dolgozó tanulókat lehetőleg egymástól távoli számítógépekhez kellett ültetni.

Változások a nyelvtudásban és a nyelvtanulási stratégiák használatában

A csevegő csoport nyelvtudásában és stratégiahasználatában történt változások vizsgálata elő- és utótesztekkel történt, melyek eredményeit egy kontroll csoporttal vetettem össze. A nyelvtudás mérésére a The European Language Certificates (TELC) B1-es szintű próbavizsgáit használtam. A vizsga a következő részekből állt:

- olvasásértés teszt;
- nyelvi elemek teszt;
- levélírás (írás készség);
- hallás utáni értés teszt;
- szóbeli vizsga (beszéd készség).

A nyelvtanulási stratégiák változásait Oxford (1990) Strategy Inventory of Language Learning tesztjével mértem (7.0-ás verzió). A kontroll csoport szintén ötödik évfolyamos diákokból állt. A mérésekre ebben a csoportban egy tanévvel később került sor.

A 2. táblázat a nyelvi teszt eredményeit mutatja. Az elő- és utó-tesztek eredményeit csoportonként páros t-teszt segítségével hasonlítottam össze. Mindkét csoport szignifikánsan fejlődött az egész teszt eredményét tekintve, és a teszt nyelvi elemeket tartalmazó részén. A produktív készségekben a csevegő csoport íráskészsége, míg a kontroll csoport esetében a beszéd készség fejlődött szignifikánsan. Az eredmények azt mutatják, hogy a csevegő-feladatok hatása hasonló a hagyományos kommunikatív nyelvórai feladatokéhoz, azonban mivel a csevegés során a tanulók írásban kommunikálnak, ez a készségük fejlődik jobban.

2. táblázat. Elő- és utó-teszt eredmények a nyelvi teszten (az eredmények százalékban megadva, a maximum 100%)

Csoport	Csevegő (kísérleti) csoport				Kontroll csoport			
	elő-teszt	utó-teszt	t-érték	p-érték	elő-teszt	utó-teszt	t-érték	p-érték
Olvasás	81	87	- 1,722	n. s.	80	72	0,056	n. s.
Nyelvi elem.	69	76	- 2,495	0,041	52	72	- 5,497	0,000
Írás	50	71	- 3,770	0,007	59	62	-0,819	n. s.
Hallgatás	80	79	0,025	n. s.	71	73	-0,564	n. s.
Beszéd	60	65	- 2,196	n. s.	61	70	- 2,656	0,017
Összes	67	75	- 5,257	0,001	63	71	- 4,946	0,000

3. táblázat. Elő- és utó-teszt eredmények a stratégia kérdőíven (1-től 5-ig terjedő skálán)

Csoport	Csevegő (kísérleti) csoport				Kontroll csoport			
	elő-teszt	utó-teszt	t-érték	p-érték	elő-teszt	utó-teszt	t-érték	p-érték
Stratégiák								
Memória	2,57	2,29	1,561	n. s.	2,10	2,37	- 1,843	n. s.
Kognitív	2,54	2,73	- 5,160	0,001	2,33	2,82	- 3,815	0,002
Kompenzációs	2,9	2,82	0,361	n. s.	3,39	3,36	2,424	n. s.
Szervezés	2,92	3,82	0,499	n. s.	2,75	2,95	- 0,409	n. s.
Érzelmi	2,86	1,90	3,184	0,015	2,75	2,29	1,248	n. s.
Társas	3,04	2,92	0,552	n. s.	2,58	2,80	- 1,403	n. s.
Összes	2,83	2,61	0,772	n. s.	2,68	2,75	- 0,804	n. s.

A nyelvtanulási stratégiák változásait mérő teszt hat területen vizsgálta a stratégiákat: memória-, kognitív, kompenzációs, tanulás-szervezési, érzelmi és társas stratégiákat tar-

talmazott a kérdőív. A résztvevők 50 stratégiát értékeltek használatuk gyakorisága szerint, 1-től (soha nem használt stratégia) 5-ig terjedő skálán (nagyon gyakran használt stratégia). A 3. táblázat a két csoport elő-teszt (pre), illetve utó-teszt (poszt) eredményeit mutatja. Az elő- és utó-teszt közötti különbségeket páros t-tesztekkel vizsgáltam.

Mindkét csoport szignifikáns fejlődést mutatott a kognitív stratégiák használatában. Ezek a stratégiák jelen vannak a legtöbb nyelvtanulási tevékenységben. A kategória gyakorlást és ismétlést magába foglaló stratégiákat tartalmazott, például:

„Az általam ismert angol szavakat különbözőképpen próbálom használni. Anyanyelvemben keresek olyan szavakat, amelyek az újonnan tanult angol szavakra hasonlítanak.” (Oxford, 1990, 295.)

A változás lehetséges magyarázata, hogy mindkét csoport tagjai rendszeresen gyakorolták a célnyelvet a tanév során. A csevegő csoport főleg a számítógép közvetítésével, a kontroll csoport pedig beszédgyakorlatok keretében. A résztvevők memória-, kompenzációs, társas és tanulás-szervezési stratégiái nem változtak, a négy kategória stratégiái mindkét méréskor a közepesen gyakran használt stratégiák közé tartoztak. Mivel az elő- és a utó-teszt között egyik csoport sem kapott semmilyen tréninget ezeken a területeken, nem is meglepő, hogy nem történt változás. A csevegő csoport esetében azonban szignifikáns csökkenés volt az érzelmi stratégiák használatában, ami azt sugallja, hogy a csevegő órák folyamán a tanulók szorongás nélkül, szabadon gyakorolhatták nyelvtudásukat.

A szövegek elemzéséből egyértelművé vált, hogy a nyelvtanulók csevegő-feladatok megoldása során erőfeszítéseket tettek egymás megértése érdekében. Így a csevegés során nyelvtudásuk és problémamegoldó-készségük egyaránt fejlődhetett. A nyelvi forma alapozására irányuló stratégiák csökkenése viszont azt mutatja, hogy az idő múlásával a feladatok nyelvi részét érdemes nehezíteni.

Motiváció és csevegés iránti attitűdök

A csevegő csoport tagjainak motivációját három szakaszban vizsgáltam Dörnyei és Ottó (1998) folyamat-központú motiváció modellje alapján: a tanév kezdetekor (beavatkozás/tanulás előtti állapot), a tanév közben (beavatkozás közbeni állapot) és a tanév (és a tanulmány) végén (beavatkozás utáni állapot). A csevegő projekt két szakaszra oszlott,

mivel a hosszabb téli szünet után a beavatkozás újra kezdődött. A három szakasz megfigyeléséhez gyűjtött adatokat az 1. táblázat tartalmazza.

A tanév kezdetén a csoport tagjainak egyértelmű céljai voltak az angol nyelvvel, és saját elmondásuk és a háttér-kérdőív tanulságai szerint céljaik közt szerepelt a középfokú nyelvvizsga letétele, illetve több készségük fejlesztése a tanév során. A tanév közbeni motiváció leírása azt tanúsítja, hogy a tanulók motivációja, és ennek megnyilvánulása az angol órákon igen változó volt. Az akciós állapot első fázisa után lehetősége volt a diákoknak újragondolni saját tanulási terveiket, és a csevegés „rendszerének” ismeretében folytatni a tanulást a második fázisban. A csevegő ciklusok céljainak megértése, és a lépések rutin tevékenységgé válása nagyban segítette a diákokat, hogy a csevegéssel töltött órákat saját nyelvtanulásuk szolgálatába állítsák.

Voltak résztvevők, akik pontosan, figyelmesen hajtották végre a feladatokat, ahogy azt a hagyományos nyelvórákon is tették, míg mások értékelték a csevegő feladatok szabadabb, kötetlen jellegét, de nem fordítottak figyelmet a szövegek javítására. Két résztvevő esetében a néhány hónapos kezdeti szakasz után lett csak egyértelmű, hogyan vezethet angoltudásuk fejlődéséhez egy csevegő-feladat. Ez azt mutatja, hogy a feladatok testre szabása, és a résztvevők véleményének figyelembevétele a csevegő-órák tervezésekor pozitív irányban

befolyásolta a résztvevők motivációját. Az egyik résztvevő a következőképpen írja le a változást az évvégi interjúbán (az „identity-s dolgok” a szerepjátékra utalnak):

„Kutató: Mi volt az, amit nem szeretnél esetleg az órán?

Tanuló: Hú, hát nem is tudom. Néha, hát még az elején, amikor nem voltak még ezek az identity-s dolgok, akkor az elején ilyen érdekes, hát épp az, hogy nem érdekes, hanem hogy szerintem nem annyira jó témák voltak az elején, és ebből, év elején a véleményünk erről a chatről lényegesen más volt, mint most. Legalábbis az enyém. Akkor még annyira nem tetszett ez az egész dolog, de idővel, ahogy a témák egyre jobbak lettek, és egyre jobban el lett találva az a szint, amiről tudunk is beszélni, mert szeretnénk is, úgy egyre jobb volt, és már nem csak az volt, hogy hát ezt most meg kell csinálnunk, és essünk túl rajta, hanem tényleg élvezetes is volt.”

A szerepjáték típusú feladatok népszerűnek és igen hasznosak is bizonyultak a csoportban. A tanévvégi értékelő interjúbán a nyolc résztvevőből hét pozitívan nyilatkozott a nyelvórai csevegésről, az értékelő kérdőívben pedig mind a nyolc résztvevő azt írta, hogy szívesen vett részt a csevegő-projektben. A visszajelzések közül kiderült, hogy a csevegő-ciklusok módosításai, és az *1. ábrán* mutatott 7 lépés megismerése és begyakorlása pozitívan befolyásolták a résztvevők angol tanulás iránti motivációját.

A résztvevők csevegés iránti attitűdjeit egy kontroll csoportéhoz hasonlítottam, melynek tagjai a tanév során két alkalommal csevegtek az angol órákon. Az összehasonlítás egy általam összeállított kérdőív segítségével történt. A két csoport véleménye hasonlóan pozitív volt a nyelvórai csevegésről: érdekes, szórakoztató, kötetlen és önálló módja a nyelvtanulásnak. A csevegés hasznosságát azonban a csevegő csoport szignifikánsan magasabbak értékelték. A csevegő csoport egyik tagja a következőképp magyarázza a csevegés hasznát:

„Tanuló: Leginkább ez a szerepjáték volt szerintem, ami úgy tényleg jó.

Kutató: Mennyire érezted ezeket a szerepjátékokat hasznosnak? Hogyan illeszkedett ez a te nyelvtanulásodba?

Tanuló: Hát az hogy, egyrészt itt azért a nyelvtanra is figyeltem, főleg, amikor ketten voltunk. Meg próbáltam így normálisabban fogalmazni, szerintem (nevet).

Kutató: Aha.

Tanuló: Nem olyan alpárian.

Kutató: Mondjuk hogyha órán kapnátok ugyanezt a feladatot?

Tanuló: Hát így beszélni órán, akkor az úgy tök más. Tehát akkor így miközben beszélek nem fogok arra figyelni, hogy most használok-e xy szórendet, hanem beszélek. Ott meg lehet erre figyelni.”

A vizsgálat tapasztalatai azt mutatják, hogy a csevegés akkor válhat motiváló eszközzé a nyelvórán, ha

- a tanulók ismerik a csevegő-órák menetét, és tisztában vannak annak céljaival (tehát van egy állandó kerete a csevegésnek, lásd *1. ábra*;
- a tanár figyelembe veszi a tanulók visszajelzéseit a feladatok megtervezésekor;
- és a tanulók rendszeres visszajelzést kapnak órai munkájukról, szövegeikről.

A fenti lépések hozzásegítik a nyelvtanulót sikeres akciók tervezéséhez, és mint az a tanulmány résztvevői esetében is kiderült, saját tanulási stratégiáik kialakításához.

Nyelvhasználat a csevegő-párbeszédekben: alapozó stratégiák

A tanulók nyelvhasználatát a csevegő-párbeszédekben Clark (*Clark és Schaefer*, 1989; *Clark*, 1996) alapozó elméletének segítségével elemeztem (a részletes tanulmányt lásd *Eszenyi és Van der Wijst*, 2006). Clark elmélete szerint a párbeszédben résztvevő felek beszélgetésük során a köztük meglevő közös alapra támaszkodnak, és annak kibővítésére törekednek. A közös alap tartalmazza a beszélgető felek által birtokolt információkat, tudásukat, elképzeléseiket. A szövegekben az olyan megnyilvánulásokat vizsgáltam, melyek nem a párbeszéd témájáról szólnak, hanem a kommunikáció folyamatát, és a felek

közti közös alap alakulását támogatják. A 6 szerepjáték típusú szöveg-csoport (egy adott alkalom összes szövege) vizsgálata során 17 különböző típusú alapozó stratégiát különböztettem meg. A stratégiákat 4 csoportba osztottam:

- a párbeszéd tartalmára irányuló stratégiák,
- a párbeszéd nyelvi formájára irányuló stratégiák,
- a párbeszéd menetét támogató stratégiák,
- a feladat menetét támogató, valamint a csevegés médiumára jellemző stratégiák.

A stratégiák longitudinális változásait a tanulmány első harmadában (7. és 9. alkalom) és végén (21. és 23. alkalom) tartott 2–2 csevegő-óra szövegeiben azonosított stratégiák összevetésével vizsgáltam. A szövegekben a nyelvi formát, illetve a feladatot és csevegő-médiumot alapozó stratégiák száma szignifikánsan csökkent. Ennek magyarázata, hogy a rendszeres csevegéssel nőtt a tanulók közös alapja, és ezeken a területeken kevesebb alapozásra volt szükség. A tartalom és a párbeszéd menetét alapozó stratégiák száma azonban nem változott, ami azt mutatja, hogy a résztvevők minden új párbeszédben új közös alapot teremtenek, és stratégiákat alkalmaznak a sikeres kommunikáció érdekében.

A szövegek elemzéséből egyértelművé vált, hogy a nyelvtanulók csevegő-feladatok megoldása során erőfeszítéseket tettek egymás megértése érdekében. Így a csevegés során nyelvtudásuk és problémamegoldó-készségük egyaránt fejlődhetett. A nyelvi forma alapozására irányuló stratégiák csökkenése viszont azt mutatja, hogy az idő múlásával a feladatok nyelvi részét érdemes nehezíteni, tehát az 1. ábra (a csevegő ciklus 7 lépése) első lépésénél a tanárnak arra is kell gondolni, hogy az újonnan tanult, vagy esetleg a szövegekben gyakran problémásnak bizonyuló nyelvi elemek (szókincs, nyelvtani szerkezetek) használatát is magába foglalja a feladat.

Összefoglalás

Kutatásom eredményei azt mutatják, hogy a csevegés bevonása a középiskolai nyelvórákba pozitívan befolyásolja a tanulók nyelvtanulási folyamatát. A tanulmány egyik célja, hogy bemutassa, hogyan alkalmazható a csevegés a középiskolai nyelvóra keretein belül, és milyen lépések előzzék meg és kövessék a feladatok végrehajtását. A tanulmányban bemutatott csoport esetén keresztül feltárja a kutatás, hogy a csevegés mely aspektusait kell a nyelvtanárnak figyelemmel kísérnie és folyamatosan a csoporthoz igazítani annak érdekében, hogy a kommunikáció e modern, sok középiskolás által igen kedvelt formája motiváló és hasznos eszközként funkcionáljon a nyelvórán, és a tanulók nyelvi fejlődését szolgálja. A címben olvasható kérdésre válaszolva, hogy miért csevegjenek diákjaink a nyelvórán, a tanulmány elején kilenc pontban összefoglalva leírtam a csevegés fő értékeit. Lezárásként szeretnék a hogyan kérdésre is kilenc pontban választ adni az új eszköz nyelvórai alkalmazása iránt érdeklődőknek.

Hogyan építsük be a csevegő-feladatokat a nyelvórákba?

Legyen kerete a nyelvórai csevegésnek, amit a diákok is ismernek

A módszer megismerése, megszokása időt igényel. Sok diák számára a számítógép kezelése is nehézséget okozhat eleinte. Így az első egy-két alkalomtól ne várjunk tökéletes eredményeket!

Legyen jártas a nyelvtanár a csevegő-program használatában

Az első néhány alkalmon legyen ott a számítástechnika tanár is, ha ez megoldható. Így nem veszélyeztetik az óra sikerét a kisebb technikai problémák. A nyelvtanár mellett a diákok is tudnak egymásnak segíteni, ha problémák adódnak például a programba való

belépéssel, vagy a szöveg mentésével. Erre érdemes biztatni is őket, hiszen a társak közötti együttműködés jótékonyan hat a csoport közös munkájára.

A feladatokat párokra, esetleg hármas csoportokra tervezzük

Így biztosíthatjuk, hogy mindenki részt vesz a párbeszédben, és nem válik követhetetlené a párbeszéd, mint ahogy az gyakran előfordul a nagyobb csoportok csevegő-párbeszédeiben. (Herring, 1999)

A csevegő feladatok előtt érdemes egy olyan feladatot beiktatni, ami ráhangolja a diákokat az adott témára, és aktivizálja az ehhez szükséges szókincset

A csevegő feladat után a feladathoz kötődő írás-, esetleg beszéd feladatot lehet adni. Az előbbi a számítógépen is végezhetik a diákok. A tanár ezzel is arra motiválja a csevegőket, hogy figyelmesen végezzék a feladatot. A három egymás utáni feladat, különösen a kezdeti szakaszban, mikor a diákoknak még nincs gyakorlata a csevegésben, több időt vehet igénybe, mint egy 45 perces óra. Ezért érdemes dupla órán csevegni.

A csevegő-feladatok témái kapcsolódjanak a hagyományos nyelvórák témáihoz, és a diákok világához

A diák találjon ki magának egy személyiséget, akinek a bőrébe bújva elvégzi majd a szerepjáték-feladatokat. A tankönyv szövegeihez kapcsolódva is kigondolhat a nyelvtanár csevegő-feladatokat, például szókincs-rejtvényt, interjú-készítést vagy szerepjáték-feladatot. A tankönyv feladatai közt is akadnak csevegve elvégezhetőek. Saját csoportomban az egyik legsikeresebb feladat a tankönyvből jött: a diákok hármas csoportokban csevegve mesélték el a legizgalmasabb, legmulatságosabb, legszerencsésebb dolgot, ami valaha történt velük. (Doff és Jones, 1997, 9.)

Kapjon szerepet a diákok visszajelzése a csevegő-órák tervezésében

A nyelvtanulók bevonása saját tanulási tevékenységeik megtervezésébe növelheti a nyelvórák hatékonyságát és a résztvevők motivációját, hogy jól teljesítsenek.

Kapjanak a diákok rendszeres visszajelzést csevegő-párbeszédeik tartalmára és nyelvhasználatára

A kinyomtatott párbeszédeket a csevegő-óra után minél hamarabb mutassuk meg a diákoknak (ha lehet, a következő órán), jelöljük meg a nagyobb, esetleg mindig visszatérő hibákat (de ne minden hibát, ez demotiváló lehet!), és kérjük meg őket, hogy próbálják kijavítani azokat. Értékelje a nyelvtanár a kijavított szövegeket. Így a nyelvtanuló értékelni tudja saját órai munkáját, nyelvi haladását is.

A csevegő-feladatok jelentsenek nyelvileg kihívást a nyelvtanuló számára

A nyelvtanár építse be a feladatokba az újonnan tanultakat, és a feladat bevezetésekor hívja fel a nyelvtanulók figyelmét a feladat fókuszára. A csevegés közben kísérelje mindig figyelemmel a párok vagy csoportok munkáját. A csevegés közben gyakran merülnek fel nyelvvel kapcsolatos kérdések a nyelvtanulóknál, használjuk ki ezeket a lehetőségeket, és támogassuk a csoporttársak közötti beszélgetést is csevegés közben, ha nyelvi kérdésekről van szó. Csevegés közben nem kell feltétlenül csöndnek lenni az osztályban.

Ha van a csoportnak cserekapcsolata, vonjuk be őket is a csevegésbe néhány alkalommal

Mivel diákjaink rendszeresen csevegnek a nyelvórán, a feladat technikailag és tartalmilag sem jelent majd problémát. A külföldi partnerrel való csevegést praktikus a nyelvóra keretein kívül végezni, otthon, vagy iskola után. Ideális téma lehet a diákok életmódja, a város, ahol laknak, de akár egy épp aktuális téma megvitatása is. Az „interkulturális” cseve-

gő-feladathoz is bátran használhatjuk az órai csevegés néhány lépését: biztassuk a diákokat a szöveg elmentésére, és felajánlhatunk jó pontokat, vagy jegyet azok beadásáért! A nyelv-óra keretében megoszthatják a nyelvtanulók egymással szövegeiket és élményeiket. (1)

Jegyzet

(1) A jelen tanulmány alapjául a 2006 áprilisában benyújtott doktori disszertációm szolgált, lásd az irodalomjegyzékben.

Irodalom

- Beauvois, M. H. (1992): Computer-assisted classroom discussion in the foreign language classroom: conversation in slow motion. *Foreign Language Annals*, 25. 5. 455–464.
- Blake, R. (2000): Computer mediated Communication: a Window on L2 Spanish Interlanguage. *Language Learning & Technology*, 4. 1. 120–136.
- Blasszauer, János (2000): *Computer-Supported Collaborative Projects at Two Secondary Schools in Nagykanizsa*. Szakdolgozat, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar.
- Bujdosó, Iván (2001): Csevegő csatorna az interneten. A nyelvtanítás-tanulás új, ígéretes eszköze. In Bábosik I. – Barkó E. – Széchy E. (szerk.): *Doktoranduszok bemutatkozása. A neveléstudományi doktoranduszok első országos konferenciája II. kötet*. ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest. 1–11.
- Chapelle, C. (2000): Is network-based learning CALL? In Warschauer, M. – Kern, R. (szerk.): *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge University Press, Cambridge. 204–228.
- Clark, H. H. (1996): *Using language*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Clark, H. H. – Schaefer, E. F. (1989): Contributing to discourse. *Cognitive Science*, 13. 3. 259–294.
- Creswell, J. W. (1994): *Research Design. Qualitative and Quantitative Approaches*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Doff, A. – Jones, C. (1995): *Language in Use Intermediate*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doff, A. – Jones, C. (1997): *Language in Use Upper-intermediate*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Doughty, C. – Pica, T. (1986): Information gap tasks – do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20. 2. 305–325.
- Dörnyei Z. – Ottó I. (1998): Motivation in action: a process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43–69.
- Eszenyi Réka (2006) *Online Chat in the Secondary School EFL Class. The effects and implications of including pair/peer online chat tasks in the English class*. Ph.D Disszertáció, Eötvös Lóránd Tudományegyetem.
- Eszenyi R. – Van der Wijst, P. J. (2006): Grounding techniques in computer-mediated classroom tasks. *Belgian Journal of English Language and Literatures*. New Series 4. 151–168.
- Gass, S. (1997): *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Herring, S. C. (1999): Interactional coherence in Computer Mediated Communication. *Journal of Computer-mediated Communication*, 4. 4. <http://jcmc.indiana.edu/vol4/issue4/herring.html>
- Kern, R. (1995): Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production. *The Modern Language Journal*, 79. 4. 457–476.
- Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. (2002): Pedagógus-továbbképzési és Információs Központ Kht., Budapest.
- Lee, L. (2002): Enhancing Learners' Communication Skills through Synchronous Electronic Interaction and Task-Based Instruction. *Foreign Language Annals*, 35. 1. 16–24.
- Long, M. (1983): Native speaker, non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4. 2. 126–141.
- Negretti, R. (1999): Web-based Activities and SLA: a Conversational Analysis Research Approach. *Language Learning & Technology*, 3. 1. 75–87.
- Oxford, R. (1990): *Language learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Newbury House Publishers, New York.
- Pellettieri, J. (2000): Negotiation in Cyberspace: The Role of Chatting in the Development of Grammatical Competence. In Warschauer, M. – Kern, R. (szerk.): *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge University Press, Cambridge. 59–86.
- Pica, T. – Kanagy, R. – Falodun, J. (1993): Choosing and using communication tasks for second language research and instruction. In Crookes, G. – Gass, S. (szerk.): *Tasks and language learning*. Multilingual Matters, London. 9–34.
- Poullisse, N. (2002): Chatten in het talenonderwijs. Wat kunnen we leren van de ervaringen? *Levende Talen*, 2. 3. 3–13.
- Swain, M. (1985): Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output on its development. In Gass, S. – C. Madden (szerk.): *Input in second language acquisition*. Newbury House, Rowley MA. 235–256.
- Toorenaar, A. (2002): Chatten in de les. Een onderzoek naar de meerwaarde van het chatten voor het NT2-onderwijs. *Levende Talen*, 3. 2. 14–23.

Varonis, E. – Gass, S. (1985): Non-native/non-native conversations: A model for negotiation. *Applied Linguistics*, 6. 1. 71–90.

Warschauer, M. (1996): Comparing face-to-face and electronic communication in the second language Classroom. *CALICO Journal*, 13. 1. 7–26.

Eszenyi Réka

Károli Gáspár Református Egyetem,
Néderlandisztika Tanszék

A fordítás és az értelmező közösségek

„Európában a fordítások azért örvendenek komoly elismertségnek, mert a mindenkor kultúra identitását biztosító bevált eszközök.”

(Wolf Lepenies) (1)

Beszélhetünk-e értelmező közösségekről a fordítás kapcsán; és megfordítva, az értelmező közösségek kontextusában milyen tevékenységet nevezhetünk fordításnak. A dolgozat erre a két kérdésre keresi a választ, vagyis a fordítás és az értelmező közösségek összefüggéseit, problematikáját próbálja vázlatosan ismertetni.

Az értelmező közösség (interpretative community) Stanley Fishtől származó fogalma számos vitát indukált a hazai elméleti gondolkodók körében (és ez a folyamat nem tekinthető lezártnak), (2) amelyek tétje többek között a fogalom jelentésének és érvényességi körének meghatározása volt. (3) A problémafelvetés jelentősége, aktualitása azonban mégsem elsősorban az elméleti koncepciók kidolgozásában áll, hanem sokkal inkább gyakorlati természetű, erre mutat rá Kálmán C. György *Elméletalkotói közösségek* című tanulmányának bevezetőjében: „Az értelmező közösségek problémája (lé-tük, idő-, térbeli és szociális kiterjedésük) több évtizede jelen van az irodalomelméleti diskurzusban. A diskurzus szempontjából ennek a problémakomplexumnak nem a megoldása, megválaszolása lényeges (ha ez egyáltalán lehetséges volna), hanem sokkal inkább a jelenléte; az, hogy áthatja a diskurzus egy részét, hogy újra meg újra átfogalmazódik, lebontódik és megint felépül, félretolható és minduntalan visszafurakszik, az egyes elméleti iskolák kénytelenek vele (elutasító vagy problematizáló, megkerülő vagy szembenéző, átalakító vagy megőrző) viszonyba lépni.” (4)

Ez a megállapítás lehetővé teszi számunkra (sőt arra ösztönöz), hogy a különböző tudományágak, elméleti irányzatok, illetve metódusok létmódját az értelmező közösség (meghatározhatatlan, de jelenlévő) fogalma mentén újragondoljuk. Ilyen újragondolás/értelmezés apropójául szolgálhat a fordítástudomány (vagyis a fordításelmélet és a fordítástechnika) terminológiája, módszertana.

Fordítás: közvetítés

A különböző filozófiai, nyelvészeti vagy irodalomelméleti alapozású fordításelméletek között nehéz olyan pontot találnunk, amely mindegyik szemlélet szerint elfogadható. Mégis, kisebb-nagyobb általánosítások révén fellelhetünk egy ilyen mozzanatot, ez pedig a „közvetítés” jelenléte az egymástól elkülönülő elméletekben (persze el kell tekintenünk attól, ahogy az egyes irányzatok, nyelvek vagy kultúrák, szövegek vagy befogadók között értik ezt a tevékenységet).

Ahogy a „közvetítés” milyenségéről, úgy a lehetőségeiről is megoszlanak a vélemények. Az ekvivalencia fogalmával operáló elméletek (a következőkben csak a német nyelvészeti fordításelmélet alapművére, Werner Koller *Einführung in die Überset-*